



SED
185



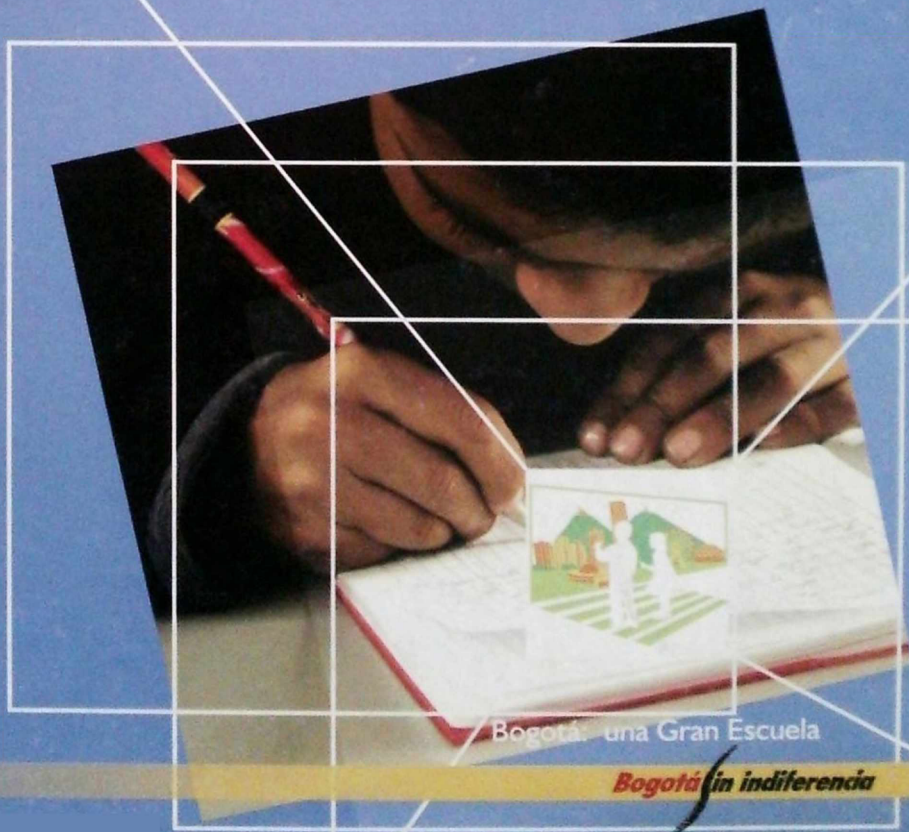
ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Cuadernos de Evaluación

Pruebas Comprender de Lenguaje

Evaluación de la comprensión y el aprendizaje
Grados 5° y 9°

Guía de orientación para profesores
Bogotá, Septiembre del 2005



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá *in indiferencia*



SERIE
Cuadernos de Evaluación

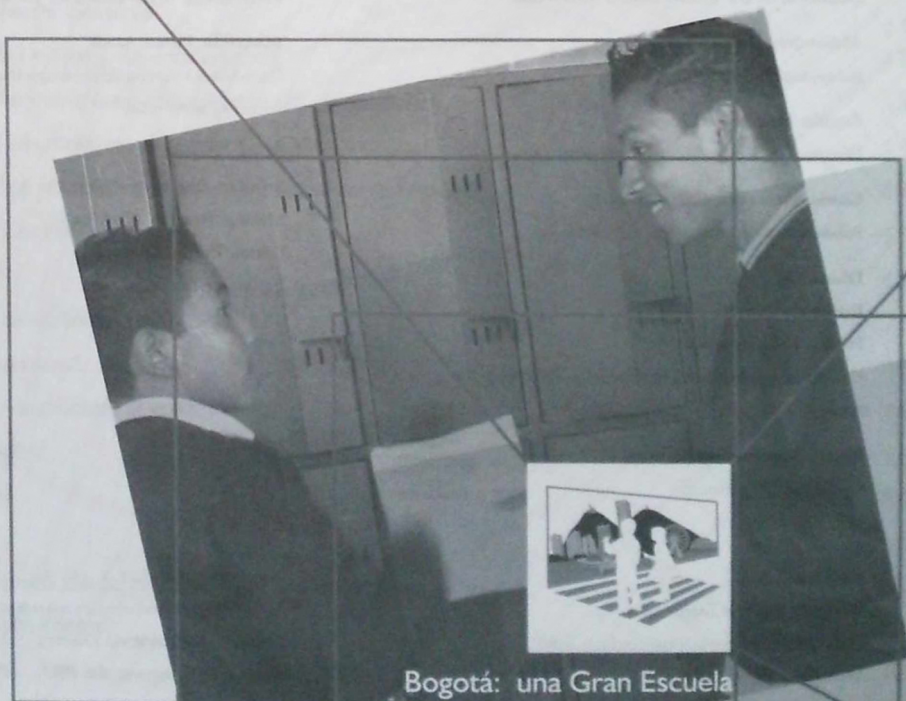


**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Pruebas Comprender de Lenguaje

Evaluación de la Producción de Textos
Grados 5° y 9°

Guía de orientación para maestros



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia



Luis Eduardo Garzón
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

Abel Rodríguez Céspedes
SECRETARIO DE EDUCACION DEL DISTRITO

Catalina Velasco Campuzano
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Ángel Pérez Martínez
Subsecretario Administrativo

Hernán Suárez
Secretario Privado

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento

Equipos de Trabajo

Secretaría de Educación Distrital

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento

Gloria Mercedes Carrasco R.
Subdirectora de Evaluación y Análisis

Diana Gil

Edilberto Novoa

Henry Figueredo O.
Equipo de profesionales Subdirección de Evaluación y Análisis

Henry Figueredo Olarte
Coordinación Editorial



Pontificia Universidad Javeriana

Mauricio Pérez Abril
Coordinador equipo de investigación "Pedagogías de la lectura y la escritura"

Gloria Bernal

Mónica Bermúdez Grajales

Milena Barrios Martínez

Carlos Pardo Adames

Equipo de Investigación

Cargraphics S.A.

Diagramación e Impresión

Fotos carátula y portadillas: Archivo SED

Derechos Reservados.

Distribución Gratuita.

Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital.

Bogotá, D.C. agosto del 2005

Tabla de Contenido

Presentación	5
Introducción	6
1. Referenciación teórica que sustenta la propuesta de evaluación	7
¿Por qué evaluar la escritura?	7
La Perspectiva desde las Ciencias del Lenguaje: Práctica sociodiscursiva, texto y discurso: Conceptos claves para pensar el objeto de enseñanza y evaluación	8
Prácticas socio -discursivas "auténticas", ¿De qué estamos hablando?	9
2. Propuesta de evaluación o especificaciones de la prueba	11
2.1 Propósitos de la evaluación: qué se persigue con esta evaluación	11
2.2 Aspectos que se evalúan	13
2.2.1 Definición del objeto de evaluación	13
2.2.2 Aspectos que componen el objeto de evaluación	13
2.3. Esquema de evaluación o estructura de prueba	14
2.3.1 Explicación de las categorías y la escala de criterios.	14
3. Cohesión - Correferencias:	15
4. Puntuación:	15
5. Progresión temática.	15
6. Estructura textual.	15
7. Ortografía y aspectos formales:	16
8. Intencionalidad.	16
9. Tipo Textual	16
10. Léxico.	16
11. Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva.	16
12. Punto de vista (tesis)	17
13. Argumentos.	17

13. Plan argumentativo.	17
2.3.2 Característica de la prueba de grado quinto	17
2.3.3 Característica de la prueba de grado noveno	18
2.4 Tipos de preguntas a utilizar	18
Sobre la Situación de Evaluación	19
2.5 Ejemplos de preguntas	20
Referencias	21

Evaluación de la Comprensión de Lenguaje	23
Introducción	25
1. lineamientos teóricos que sustentan la prueba	26
1.1 Niveles de producción del sentido	26
1.2 Actos de significación	27
1.3. Semántica y pragmática	29
2. Especificaciones de prueba	30
2.1. Propósito de la evaluación	30
2.2. Aspectos que se evalúan	30
2.3 Características de la prueba	30
2.3.1 Ejemplos de preguntas	31

Presentación

La Secretaría de Educación Distrital entrega a la comunidad educativa las orientaciones sobre las pruebas distritales de comprensión y aprendizaje COMPRENDER.

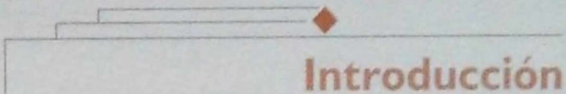
Las pruebas que serán aplicadas a los estudiantes de 5° y 9° grados de educación básica de Bogotá, son el resultado de un arduo y continuo trabajo académico iniciado a comienzos del 2005, que contó con la participación de maestros y maestras de los colegios de Bogotá, investigadores y profesionales de la educación de reconocidas universidades y grupos de investigación del Distrito Capital.

Este documento que se entrega a los profesores y profesoras del distrito, se constituye en la primera publicación de la Serie "Cuadernos de Evaluación", que registrará paso a paso el desarrollo de la nueva propuesta de evaluación escolar impulsada por la actual administración, constituyéndose en un valioso material de trabajo pedagógico, no solo para maestros y maestras sino para todas las personas y entidades interesadas en conocer e investigar a fondo la situación actual de la educación escolar en la Capital.

En primer término, se registra la fundamentación teórica de las pruebas para cada una de las áreas y campos a evaluar, así como la

propuesta de evaluación, el propósito de la evaluación, la definición del objeto a evaluar y la estructura de la prueba. Posteriormente, se presentan algunos ejemplos de preguntas para los grados 5° y 9° con el propósito de familiarizar a profesores y estudiantes con las pruebas e invitarlos a participar activamente en los procesos de "construcción social de más pruebas" que ayuden a comprender el complejo campo de la escuela.

El proyecto "Currículo y Evaluación", puesto en marcha por la Secretaría de Educación busca contribuir al debate educativo generado por la necesidad de enriquecer la evaluación para dar cuenta, desde una perspectiva más amplia, de los frutos de la acción escolar, las transformaciones que se producen en los estudiantes, los aprendizajes reales y los deseables. Para ello, se propone superar las prácticas evaluativas que consideran el logro de los estudiantes como el único indicador de la calidad de la educación.



Introducción

Este documento presenta los postulados referentes a la perspectiva que, desde las ciencias del lenguaje y desde la evaluación, fueron planteados y discutidos con el grupo de docentes de la ciudad, y que sirvieron de fundamento para la construcción de la prueba de lenguaje en lo que a producción textual se refiere, para los grados quinto y noveno de educación básica.

De igual manera se expone la visión general del instrumento de evaluación, incluyendo los aspectos que la preceden y justifican, los elementos que la caracterizan y los referentes teóricos y disciplinares que la soportan, así como la definición del objeto de evaluación y la descripción de las condiciones y la situación de evaluación.

I. Referenciación teórica que sustenta la propuesta de evaluación

¿Por qué evaluar la escritura?

- La escritura es un código cultural, ser usuario del mismo permite vincularse a cierto tipo de interacciones sociales y académicas fundamentales, no dominar el código escrito significa, en parte, estar excluidos no sólo del mundo letrado sino de ciertas prácticas sociales y culturales. Por lo anterior, es necesario que la educación formal garantice el acceso a la escritura por las implicaciones que conlleva. Esta es una razón suficiente para asignarle a la escritura un espacio de alta prioridad en la educación básica en el país y un lugar en la evaluación que adelanta la ciudad. De otro lado, el fortalecimiento de la escritura es uno de los componentes claves definidos en los actuales Lineamientos Curriculares vigentes en el país.

- Las escritura está ligada al desarrollo cognitivo. Las investigaciones sobre cognición y metacognición indican que el dominio de la escritura constituye, a la vez, el dominio de ciertas estructuras de pensamiento. En este sentido, la escritura permite la organización del pensamiento propio, en la medida que se trata de una actividad reflexiva de alta complejidad. Cuando escribimos, tomamos distancia de nuestro propio pensamiento, reflexionamos sobre el sentido de nuestras ideas y sobre el criterio de organización de las mismas. Por eso, cotidianamente se habla de la escritura como la posibilidad de “poner en blanco y negro el pensamiento”. Además de lo anterior, al escribir debemos producir una estructura, un principio lógico de organización: una secuencia argumentativa, explicativa, narrativa, etcétera. Por estas razones se afirma que escribir es una actividad cognitiva y metacognitiva. Ludwig Wittgenstein afirma que pensar es hacer operaciones con signos: escribir es operar con un sistema de signos y reglas¹. Como puede

verse, dominar la escritura tiene implicaciones que van más allá del ámbito del lenguaje.

- La escritura es una práctica social y discursiva. Además de la dimensión cognitiva, la escritura es también una actividad de interacción social y discursiva, en la medida que al producir un texto, debemos anticipar elementos como el interlocutor o auditorio al que se dirige el texto, el tipo de léxico, la forma textual, etcétera, pertinentes a la situación de enunciación. Dicho de otro modo, se escribe para algo, para alguien y en un contexto determinado. Se escribe para que pase algo en el mundo. De este modo, la escritura es una actividad social y pragmáticamente situada. Como puede verse, la escritura es una actividad de anticipación, de pensamiento estructural y de interacción social; así, el dominio integral de este código tiene muchas implicaciones a nivel social y cultural, pues el acceso a la escritura es el acceso a la cultura y a interacciones distintas de aquellas definidas por la oralidad.

- La escritura tiene implicaciones respecto a la oralidad. La cualificación de la escritura no sólo tiene implicaciones en cuanto a los procesos cognitivos y sociales y en cuanto a la formación de productores de textos. La escritura también influye en las prácticas de comunicación oral. David Olson (1995), un investigador sobre las relaciones entre oralidad y escritura, además de señalar que la escritura no es una mera transcripción de la oralidad, nos muestra cómo los sujetos que pertenecen a una cultura escrita desarrollan prácticas de comunicación oral de diferente tipo de aquellas que no las dominan, pues las estructuras y los modos de pensar asociados a la cultura escrita afectan los modos del habla oral.

- La escritura es una condición necesaria para el desempeño en la educación universitaria y en los ámbitos laboral y profesional. Por tal razón, la formación académica en la educación básica, necesariamente, pasa por el fortalecimiento de la escritura. Las prácticas sociales del mundo académico, profesional y laboral están me-

¹ Wittgenstein, Ludwig. *Cuadernos Azul y Marrón*. Madrid. Tecnos. 1992

diadas por la escritura: la universidad es un escenario de lectura y escritura. En este marco, participar en el mundo académico implica ser usuarios de la escritura.

La Perspectiva desde las Ciencias del Lenguaje: Práctica sociodiscursiva, texto y discurso: Conceptos claves para pensar el objeto de enseñanza y evaluación

La perspectiva que queremos esbozar no es una idea novedosa, al menos en el ámbito de la historia y la sociología de la lectura y la escritura, pero sí lo es en el campo educativo latinoamericano. Consiste en partir de la concepción de lectura y escritura como prácticas culturales para desde allí reflexionar sobre las condiciones pedagógicas y didácticas de la escuela, de cara a pensar elementos que aporten a la definición de una perspectiva para la evaluación, tanto masiva como de aula. Teóricamente y desde la investigación, esta perspectiva se revela como una idea consistente y muy potente pero, al menos en nuestro país, aún no ha tocado, de manera clara, las prácticas educativas, ni las prácticas evaluativas de carácter masivo, tal vez por tratarse de un desarrollo teórico relativamente reciente y por las dificultades de orden técnico que esta opción supone para una evaluación de tipo masivo.

Bajtín (1998) ha señalado algo evidente que a veces, desde las políticas curriculares y evaluativas, y desde la organización de la enseñanza, no vemos: desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social, o los grupos, a los que pertenecemos. En esas prácticas, nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido. De igual modo, en dichas prácticas notamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las

personas, que pasen cosas en el mundo. Las prácticas suponen la existencia de sujetos que usan diversos tipos de textos, tanto orales como escritos, con funciones sociales también distintas. Esa diversidad de formas textuales que cumplen funciones sociales y culturales es lo que Bajtín denomina géneros discursivos. Por tanto, X género discursivo está enmarcado en una práctica social concreta.

Desde estos planteamientos es lógico postular como fin de la enseñanza, en el campo del lenguaje, la inserción crítica (con criterio) de los sujetos en prácticas socioculturales, de tal modo que el dominio de los géneros discursivos sea una condición para dicha inserción. Así, el género discursivo, el tipo textual o los conceptos de la lingüística, la gramática o del análisis del discurso no constituyen un fin en sí mismos, son condiciones de posibilidad para que los sujetos participen en prácticas. Nótese que esta orientación de la pedagogía del lenguaje le imprime un carácter político y social que va más allá de la dimensión técnica, lingüística y normativa, como preocupaciones centrales de la enseñanza.

En la actualidad, por fortuna, los textos y los discursos cuentan con suficientes modelos de análisis y teorías explicativas. Podríamos decir con Rigolot (1982) que hay una Babel textual, referida a la cantidad y variedad de perspectivas. No es nuestro interés hacer este balance, que además ya ha sido adecuadamente expuesto en diferentes trabajos. Es importante señalar que para efectos de configurar un escenario didáctico, así como una situación e instrumento de evaluación, que es la tarea que nos ocupa, el criterio de selección de la orientación teórica sobre el lenguaje está dado por los propósitos pedagógicos y evaluativos que se persiguen. Dicho de otro modo, la elección de una postura sobre el texto, el discurso, la práctica, no es asunto de gusto teórico, es cuestión de pertinencia pedagógica, didáctica, e incluso política.

En este marco, abordamos la distinción entre texto (secuencia textual), discurso (actividad discursiva, pertenencia a un género) planteada por Bronckart (1996) y Adam (1990 – 2000) y práctica sociocultural planteada por Bajtin (1998). Esta triple distinción está asociada a discriminar entre a) mecanismos de textualización (análisis textual, mecanismos de puesta en texto), b) mecanismos de puesta en discurso (intencionalidad comunicativa/discursiva, orientación a un auditorio, selección de un tipo de léxico en función del interlocutor...), y c) ubicación en una práctica (el mundo del periodismo escrito, el campo jurídico, el ámbito académico, el universo científico o literario...). Como puede verse, la distinción resulta clave para pensar los alcances y el objeto de la evaluación. También resulta central para repensar la organización y el sentido del trabajo pedagógico y didáctico en el campo del lenguaje en la educación básica. De otro lado, debemos decir que la selección de esta perspectiva obedece también al amplio recorrido que esta corriente ha desarrollado en el campo de la didáctica del discurso, la argumentación y la escritura, y está en concordancia con el enfoque planteado por los lineamientos curriculares actuales que rigen para el país. A su vez, es la base de muchas de las innovaciones y prácticas pedagógicas relevantes en nuestro contexto, en Latinoamérica y en Europa.

De este modo, la propuesta se inscribe, en buena parte, en la corriente del “análisis textual”, en lo que concierne al concepto de texto, específicamente se basa en autores como Adam, Bronckart y Rastier. En esta línea, el análisis textual es tomado como un subdominio del estudio de las prácticas discursivas, específicamente de la dimensión textual de dichas prácticas. En esta perspectiva, abordamos la distinción entre géneros del discurso, texto y secuencia como tres niveles de trabajo sobre el discurso y sobre el texto. Adam (1999) afirma

que si bien las prácticas discursivas y el texto como objeto empírico complejo justifican la existencia de múltiples teorías que se encarguen de su descripción, es necesario que la teoría lingüística se ocupe del estudio de la dimensión textual de las prácticas discursivas. En este sentido, y en contraposición a la idea, bastante desarrollada y discutida, de tipología textual, Adam (2001) postula su noción de “secuencia prototípica” o “secuencia textual”. Las secuencias se definen como modelos abstractos, de los que disponen los productores y receptores de los textos, modelos definibles a la vez por la naturaleza de las macroproposiciones que los conforman, y por las modalidades de articulación de esas macro-proposiciones, en una estructura autónoma. En este marco plantea cinco tipos básicos de secuencias: narrativa, argumentativa, descriptiva, explicativa y dialogal.

Algunos mecanismos claves de textualización referidos a esta perspectiva son: la noción de texto, el control de un plan textual, definición de una secuencia textual (no un tipo, pues el texto puede estar compuesto de diferentes tipos superpuestos), operaciones de segmentación (periodos / secuencias / proposiciones), operaciones de articulación –ligage- (conexión, cohesión nominal, cohesión verbal).

Prácticas socio -discursivas "auténticas", ¿De qué estamos hablando?

Hay una tensión clave sobre la que consideramos necesario señalar una posición, y que tiene que ver con la delimitación del objeto. En el análisis sobre la enseñanza de la lengua se suele hacer una crítica al “abismo” que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura (Lerner 2002). Esta crítica señala una distinción entre prácticas sociales de lectura y escritura ligadas a situaciones sociales y culturales de referencia y, en este sentido, “auténticas” o “reales”. En

tanto las prácticas escolares de lectura y escritura se suelen mostrar como prácticas no "reales" no "auténticas", en la medida que no están inscritas en prácticas sociales. Veamos algunas consideraciones al respecto.

Como hemos reiterado, Bajtin (1998), señala que la actividad discursiva o lo que él llama "comunicación discursiva" ocurre a través de los géneros discursivos y que dicha actividad se inscribe al interior de prácticas determinadas social y culturalmente. De una manera más concreta, Olson (1995) señala que las instituciones se pueden caracterizar por los discursos y textos que les son propios y los modos de circulación y uso de los mismos. En este marco, las prácticas discursivas son prácticas socioculturales, o hacen parte integral de éstas. Como ejemplos de prácticas socioculturales tendremos: las prácticas discursivas en el ámbito jurídico, las prácticas informativas en el ámbito del periodismo, las prácticas explicativas en el campo científico, las prácticas argumentativas en el ámbito político, las prácticas persuasivas en el campo de la publicidad, etcétera.

Si consideramos desde esta perspectiva las prácticas escolares, vemos que cumplen con esa doble determinación: sociocultural e institucional. La escuela como institución se puede describir por los géneros discursivos que allí circulan y por los usos que se hacen de estos, y a la vez, las prácticas discursivas que allí ocurren están determinadas por variables de orden social, cultural e histórico.

Así las cosas consideramos que:

Las prácticas de lectura y escritura académica, escolar, son prácticas sociales e institucionales, que hacen parte de una tradición y tienen un carácter situado en un tiempo y en un espacio. Es decir, son prácticas socioculturales. Para efectos del trabajo didáctico llamaremos a estas: Prácticas Socio-discursivas Académicas (escolares).

Dichas prácticas implican el dominio de ciertos géneros discursivos que les son propios.

Dichas prácticas, así como sus discursos, varían en función de los diferentes grupos sociales (países, subregiones...).

En tanto prácticas determinadas social y culturalmente, comportan sus propias intencionalidades, de orden distinto de aquellas prácticas que se suelen nombrar como "auténticas". Veamos un ejemplo. Una práctica de argumentación oral o escrita de un abogado, en un estrado judicial, difiere en cuanto a su intencionalidad, de una práctica de argumentación jurídica que es objeto de análisis por parte de un analista del discurso y, a su vez, difiere de esa misma práctica tomada como objeto de análisis en un aula de clase. En este último caso la intencionalidad, además del análisis de la práctica y los géneros discursivos de referencia, se orienta hacia el aprendizaje de algunos conocimientos sobre los textos y los discursos, hecho que no es propio de las otras prácticas nombradas.

Lo anterior nos permite proponer un doble propósito de las prácticas de enseñanza en atención a dos tipos de objeto. De una parte, un propósito que podemos nombrar como político - social: la inserción de los sujetos en prácticas socioculturales, propósito enmarcado en un proyecto de formación de los sujetos para la participación de la vida ciudadana, y que no excluye las prácticas académicas. Este fin configura un objeto de enseñanza y aprendizaje referido a la identificación y análisis de prácticas socioculturales + prácticas Socio-discursivas Académicas (escolares). El fin se cumplirá en la medida que los estudiantes comprendan y analicen críticamente las prácticas y su correspondiente actividad discursiva. También se cumplirá en la medida que los estudiantes sean usuarios de los discursos y textos correspondientes a esas prácticas, en

tanto la naturaleza de esas prácticas lo permitan. Este primer fin, y su correspondiente objeto, pretende contribuir a generar condiciones para la participación en la vida ciudadana y académica. En este caso, insistimos, el propósito dominante será de orden político y social.

El segundo propósito se refiere a la apropiación/construcción, por parte de los estudiantes, de conocimientos lingüísticos, textuales, semióticos y/o discursivos, propios de los discursos y textos que se estudian a propósito de las prácticas que son objeto de trabajo. También se refiere a la producción y uso pertinente de dichos géneros y textos en situaciones discursivas. En este caso, el propósito dominante será el aprendizaje, es decir, tendrá un carácter académico y cognitivo.

Este es el marco de postulados para avanzar en la definición del propósito y del objeto de evaluación.

2. Propuesta de evaluación o especificaciones de la prueba

Para la construcción de este instrumento de evaluación se tuvo en cuenta la participación de los integrantes del grupo de investigación, así como de un grupo de maestros del distrito, con el fin de realizar la discusión y construcción colectiva del objeto de evaluación y determinar algunas de las características de la prueba.

La discusión y definición colectiva del objeto de evaluación se justifica porque es necesario acotar dicho objeto de manera académica y desde la reflexión sobre las prácticas de enseñanza que ocurren en las aulas de la ciudad, pues el mero análisis de los currículos, planes de estudios, objetivos y/o estándares no dejaría de ser una tarea abstracta, en la medida que no definiría de modo concreto el objeto. Esta vía se justifica, además, porque Colombia tiene la particularidad de no contar

con una prescripción detallada de lo esperable para los diferentes grados de la escolaridad. Los lineamientos curriculares son más la declaración de un enfoque, o una perspectiva de trabajo pedagógico, didáctico y disciplinar, que una directriz rígida. Se cuenta con un documento de estándares curriculares, que para el caso de lenguaje no señala ni contenidos concretos ni saberes-hacer específicos para cada grado, pues su formulación es para los ciclos y no para los grados. En este sentido, Colombia no tiene un plan de estudios por grado.

En este marco, si bien existen unas orientaciones generales, no es posible responder de manera clara y concreta a la pregunta qué se espera que los estudiantes alcancen en cuanto al dominio de la lengua escrita en los grados quinto y noveno de educación básica. Es por ello que la participación de los maestros en la construcción del objeto de evaluación y de algunos de los criterios de calificación fue determinante, pues son ellos quienes conocen y determinan lo realmente esperable de un estudiante que cursa estos grados. Para la construcción del objeto de evaluación también se tuvo en cuenta la experiencia existente en el país y en Latinoamérica al respecto.

Tras la discusión con los maestros, se determinó que la evaluación atendería a elementos del dominio textual (Conexión, Cohesión, Puntuación, Progresión temática, Ortografía), del dominio discursivo (Tipo textual, Intencionalidad y Léxico) y de la práctica sociocultural.

2.1 Propósitos de la evaluación: qué se persigue con esta evaluación

Desde las ideas señaladas y desde otras perspectivas sobre la enseñanza de la lengua, en la actualidad existe un acuerdo explícito en el campo de la pedagogía del lenguaje, respecto a la unidad de trabajo pedagógico. El discurso y la actividad discursiva como unidades integrales serían el objeto, desde el punto de vista de las ciencias del lenguaje, tomadas estas en sentido amplio. En este marco, es viable organizar el

trabajo didáctico para un grado escolar en función de diferentes formas discursivas: argumentativas, expositivas, narrativas, descriptivas. Los conceptos lingüísticos aparecerán en función del género discursivo que se aborde.

Esta lógica es interesante en la medida que el estudio de las nociones lingüísticas o discursivas, así como la apropiación de modos de leer y escribir se subordinan al trabajo sobre un género. En otras palabras, el criterio de planeación del trabajo didáctico no será el saber lingüístico y/o discursivo puntual, sino el género discursivo, de manera global. Desde esta visión, los conceptos serán construidos cuando se requieran en el trabajo de análisis o producción de un género discursivo. Así, se rompe con la segmentación frecuente del trabajo didáctico desde la actividad, el concepto lingüístico, la habilidad o destreza puntual como unidades aisladas de organización de la enseñanza.

Desde este marco diríamos que la unidad de trabajo didáctico es el género discursivo. Este avance soluciona, al menos en parte, el problema del qué, o del objeto, del aprendizaje, pero no soluciona la pregunta central de la didáctica: ¿cuáles son los propósitos de la enseñanza?

Una automática respuesta desde la perspectiva del análisis del discurso, por citar un enfoque, sería que el fin es el dominio de categorías para analizar los géneros discursivos, lo que supone que la apropiación de los géneros sea el fin y a la vez el contenido de la enseñanza. En caso que aceptáramos esa respuesta, la pregunta siguiente sería: ¿y para qué se dominan los géneros discursivos? Por supuesto, no podrá ser suficiente respuesta decir que para usarlos, para analizarlos, reflexionar sobre ellos.

Esta vía conlleva a diluir las preguntas por el qué y por el para qué de la enseñanza, en el campo del lenguaje. También impide pensar los fines de la didáctica más allá de las ciencias del lenguaje. Es en este marco de tensio-

nes que proponemos como concepto global, orientador de la evaluación, la práctica sociocultural, para desde allí explorar las dimensiones de texto y discurso, con sus correspondientes categorías de análisis.

De esta manera, si consideramos que el discurso y la actividad discursiva constituyen la unidad de trabajo pedagógico y didáctico, dicha unidad debe ser retomada para efectos de la evaluación. Es decir, la unidad de análisis en la evaluación, sea masiva o de aula, desde la perspectiva expuesta, es la práctica discursiva. Lo anterior implica que el texto que se pide producir al estudiante corresponde a un género discursivo particular y se inscribe en una práctica social concreta. Este enfoque, tal como se señaló, supone que el texto pedido en la evaluación cumple con una finalidad discursiva, se orienta a un interlocutor o auditorio real o potencial, configurado por la prueba, y toma una forma discursiva específica (un género).

De este modo, la evaluación se plantea propósitos a tres niveles:

- Desde el punto de vista de los procesos del lenguaje y los procesos cognitivos, se evaluará el estado de la producción escrita de los estudiantes de la ciudad. Este objeto "producción escrita" se analizará desde tres dimensiones desde el punto de vista del lenguaje: como texto, como discurso y como práctica social. Los resultados se pondrán en relación con factores de orden socio cultural (para esto la Secretaría de Educación del Distrito aplicará un instrumento de capital cultural) con el fin de contextualizar los resultados en función de las variables sociales.

- Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, y a partir de los resultados del primer propósito y del modelo teórico que soporta la prueba, se realizará un análisis de tendencias en la orientación del trabajo pedagógico en la ciudad.

- Desde el punto de vista de las políticas, se cotejarán los resultados de los estudiantes con las políticas curriculares vigentes en el país y en la ciudad, de cara a abrir un debate académico sobre los sentidos de la escritura en la formación de ciudadanos.

2.2 Aspectos que se evalúan

De manera concreta, la evaluación se realizará a través de una pregunta abierta, que demande al estudiante producir un texto que tome la forma de un género discursivo concreto (realización de una noticia, una crónica, un cuento, un ensayo, un texto expositivo, etc.), enmarcado en una práctica social. El texto que produzca el estudiante será analizado, desde tres perspectivas: en tanto texto (estructura, coherencia, cohesión, tipo textual, segmentación de unidades...), en tanto discurso (género: argumentativo, narrativo, expositivo, dialogal; orientación a un auditorio, intencionalidad...), en tanto práctica social (ubicación del texto en una práctica concreta: periodismo escrito, mundo literario, divulgación científica...).

En tanto texto, se podrán explorar los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos. La coherencia, que se define como la cualidad que tiene un escrito de constituir una unidad global de significado, a la estructura global de los enunciados, y a la forma como estos se organizan según un plan alrededor de una finalidad. La cohesión, que tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (uso de pronombres, conectores, sustituciones, adverbios, signos de puntuación), a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones que reflejan la coherencia global del texto. Igualmente los elementos cohesivos, que están relacionados con la jerarquía de los enunciados. Un aspecto clave será el control del escrito en tanto tipo de texto o tipo de secuencia textual.

En tanto discurso, como se anotó, se podrán explorar aspectos como la pertenencia del texto a un género particular, la orientación a un tipo específico de auditorio, el reconocimiento de la intencionalidad discursiva, la selección de un léxico en atención al tipo de auditorio o interlocutor, la pertinencia en la elección del tipo de texto, según la intención comunicativa que se tenga.

En tanto práctica sociocultural, se podrán explorar aspectos como la posibilidad de situar el texto de manera pertinente en un tipo de práctica, el reconocimiento de variables como la ideología, el poder y los intereses subyacentes a los sujetos que interactúan en una práctica, las determinaciones políticas, institucionales y de época que intervienen en una práctica.

2.2.1 Definición del objeto de evaluación

Con base en las ideas expuestas hasta este punto, el objeto de evaluación definido para esta prueba es la producción escrita de los estudiantes de la ciudad. Este objeto "producción escrita" se analizará desde tres dimensiones, desde el punto de vista del lenguaje: en tanto texto, en tanto discurso y en tanto práctica social. Las tres dimensiones que se evalúan abordan desde una estructura de categorías que dan cuenta de los aspectos del lenguaje evaluados. A su vez, las categorías se evalúan a través de una escala de criterios que dan cuenta de los procesos cognitivos y metacognitivos asociados a la producción escrita.

2.2.2 . Aspectos que componen el objeto de evaluación

DOMINIO TEXTUAL:

- Coherencia
- Conexión
- Cohesión
- Puntuación

- Progresión temática
- Estructura textual (secuencia textual)
- Ortografía y aspectos formales

DOMINIO DISCURSIVO:

- Intencionalidad
- Tipo textual + (8A para el grado quinto)
- Léxico

PRÁCTICA SOCIOCULTURAL

Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva.

ARGUMENTACIÓN (para grado noveno)

- Punto de vista o tesis
- Argumentos
- Plan argumentativo
- Conclusiones

2.3. Esquema de evaluación o estructura de prueba

Con base en el objeto de evaluación definido, se estableció la siguiente estructura de prueba (ver cuadro) compuesta de tres dimensiones para el grado quinto (1, 2, 3) y cuatro para el

grado noveno (1, 2, 3, 4), cada una de las cuales se evalúa a través de unas categorías. Cada categoría se evalúa siguiendo una escala cualitativa, definida teniendo en cuenta ciertos criterios y condiciones. Como puede notarse, la estructura de evaluación en las dimensiones 1, 2 y 3 es la misma para los grados quinto y noveno. Para el grado noveno se agrega la dimensión 4.

En la tabla 1 se presenta la estructura de la prueba y la explicación de las categorías y la escala cualitativa.

2.3.1. Explicación de las categorías y la escala de criterios.

1. Conexión - Conectores:

Se evalúa el uso de estos recursos, en el caso en que se requieran. Esta categoría se refiere al nivel de control de recursos para establecer relaciones de conexión entre unidades del texto, a través del uso de adverbios o frases adverbiales (finalmente, ayer, de una parte, entonces, de otro lado, siempre...). Sintagmas preposicionales (para concretar esta idea,...ante este planteamiento..., hasta ese momento...). Conjunciones de coordinación (y, o, ni, pero... es decir, es por esto que...). Conjunciones de subordinación (antes de... porque...).

DIMENSIONES		ESCALA			
	Categorías	A	B	C	D
1. DOMINIO TEXTUAL COHERENCIA	1. Conexión				
	2. Cohesión				
	3. Puntuación				
	4. Progresión temática				
	5. Estructura textual (secuencia textual)				
	6. Ortografía y aspectos formales				
	7. Intencionalidad				
2. DOMINIO DISCURSIVO	8. Tipo textual + (8A para el grado quinto)				
	9. Léxico				
3. PRÁCTICA SOCIOCULTURAL (para grado noveno)	10. Sociodiscursiva				
	11. Punto de vista o tesis				
4. ARGUMENTACIÓN	12. Argumentos				
	13. Plan argumentativo				
	14. Conclusiones				

- a. no hay control de estos recursos.
- b. hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases).
- c. hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) e interfrásico (entre frases).
- d. hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) interfrásico (entre frases) y entre unidades mayores (párrafos, apartados...). Es condición la producción de párrafos debidamente segmentados (desde el punto de vista temático como unidades de significado).

2. Cohesión - Correferencias:

Se evalúa el uso de estos recursos en el caso en que se requieran. Se refiere al control de las relaciones de cohesión (correferencias + pronominalizaciones) entre unidades del texto, a través del uso de anáforas y catáforas pronominales (pronombres personales, posesivos, relativos, demostrativos reflexivos) y anáforas y catáforas nominales (este individuo, este sujeto, ese ser, aquella idea, ese pensamiento...).

- a. no hay control de estos recursos.
- b. hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases).
- c. hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) e interfrásico (entre frases).
- d. hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) interfrásico (entre frases) y entre unidades mayores (párrafos, apartados...). Es condición la producción de párrafos debidamente segmentados (desde el punto de vista temático como unidades de significado).

3. Puntuación:

Se evalúa el uso de estos recursos, en el caso en que se requieran. Esta categoría se refiere a la marcación del límites de unidades (oraciones, cláusulas, párrafos...) y al establecimiento de re-

laciones lógicas entre esas unidades, a través del uso de signos de puntuación. Esto puede analizarse a nivel intrafrásico, a nivel interfrásico y entre unidades mayores (párrafos, apartados...).

- a. ausencia o impertinencia en el uso de signos de puntuación con función textual.
- b. control aceptable del uso de signos de puntuación con función textual entre frases.
- c. control aceptable del uso de signos de puntuación con función textual entre frases y entre párrafos.
- d. control suficiente del uso de signos de puntuación con función textual entre frases y entre párrafos.

4. Progresión temática.

Se evalúa el control de tema y los tópicos (tópico y comentarios, siguiendo a Ducrot...). Esto se analiza a nivel de unidades como párrafos, apartado, texto.

- a. no hay un control del tema global ni de los tópicos.
- b. hay control del tema a nivel de los tópicos párrafos.
- c. hay control aceptable del tema a nivel de los tópicos – párrafos y a nivel global.
- d. hay control suficiente del tema a nivel de los tópicos – párrafos y a nivel global.

5. Estructura textual.

Se evalúa el control de la superestructura (secuencia) textual, correspondiente a un tipo particular de texto (argumentativo, expositivo, descriptivo, narrativo...). Un criterio clave para la evaluación de esta categoría es la existencia de cierre de la superestructura.

- a. no hay superestructura (secuencia) textual.
- b. hay superestructura (secuencia) textual. Hay cierre. La superestructura no necesariamente coincide con aquella del tipo textual demandado en el enunciado.

6. Ortografía y aspectos formales:

Se evalúa el control de los recursos ortográficos y recursos formales de la lengua como concordancias en género, número, tiempo y persona.

- control incipiente de los recursos.
- control aceptable de los recursos.
- buen control de los recursos.
- excelente control de los recursos.

7. Intencionalidad.

Se evalúa el nivel de pertinencia y ubicación frente a la intencionalidad comunicativa planteada en la prueba:

- impertinente respecto de la solicitud del enunciado, a nivel temático, respecto del tipo textual demandado y respecto del auditorio.
- pertinente respecto de la solicitud del enunciado a nivel temático y respecto del tipo textual demandado. Se anticipa el auditorio.

8. Tipo Textual

- el tipo textual seleccionado no atiende a la petición del enunciado.
- el tipo textual seleccionado atiende a la petición del enunciado.

8A. para el caso de grado quinto, se evaluará el nivel de desarrollo de la narración, en tanto tipo textual. Se explorará.

- no se configuran escenarios, ni se caracterizan los personajes. Los eventos no se organizan siguiendo un plan narrativo.
- se configuran escenarios, se caracterizan los personajes, pero los eventos no se organizan siguiendo un plan narrativo.
- se configuran escenarios, se caracterizan los personajes y los eventos se organizan siguiendo un plan narrativo. Lo anterior se logra de un modo aceptable.
- se configuran escenarios, se caracterizan los personajes y los eventos se organizan siguiendo un plan narrativo. Lo anterior se logra de un modo suficiente.

9. Léxico.

Se evalúa el nivel de control lexical en un continuo de un lenguaje coloquial (cotidiano) a un lenguaje formal, en atención al tipo de auditorio y la situación discursiva en que se inscribe el texto. También se analiza el control de aspectos como sinonimias, reiteraciones, cacofonías, pleonasmos....

Uso de un léxico coloquial (cotidiano).

- uso de un léxico que oscila entre lo coloquial y lo formal.
- uso de un léxico formal, sin suficiente control.
- uso de un léxico formal, con suficiente control.

10. Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva.

Se evalúa el reconocimiento del auditorio potencial y del tipo de soporte en el cual será (potencialmente) publicado el texto (revista académica, revista de deportes, periódico escolar, periódico de la ciudad...), con base en la situación de escritura propuesta por la prueba. Se trata de explorar la presencia de marcas lingüísticas y discursivas que indican conciencia sobre la existencia de un tipo particular de práctica en la cual se inserta el texto que es producido.

- no se reconoce el auditorio a quien se dirige el texto.
- el escrito cuenta con control incipiente de: el léxico, el estilo y el modo de tratar el tema, en atención a la práctica sociodiscursiva que demanda el enunciado.
- el escrito cuenta con control aceptable de: el léxico, el estilo y el modo de tratar el tema, en atención a la práctica sociodiscursiva que demanda el enunciado.
- el escrito cuenta con control suficiente de: el léxico, el estilo y el modo de tratar el tema, en atención a la práctica sociodiscursiva que demanda el enunciado.

11. Punto de vista (tesis)

- no se enuncia un punto de vista.
- se enuncia un punto de vista.
- se enuncia y desarrolla, parcialmente, un punto de vista.
- se enuncia y desarrolla, suficientemente, un punto de vista.

12. Argumentos.

Se analiza si el texto plantea argumentos que apoyan la tesis o punto de vista. También, si dichos argumentos se apoyan y documentan en ideas tomadas de los textos de referencia o de otras fuentes. (se podrán tener en cuenta aspectos como las citas, alusiones, notas, referencias.....).

- no se plantean argumentos para apoyar el punto de vista.
- se plantean algunos argumentos para apoyar el punto de vista.
- se plantean algunos argumentos para apoyar el punto de vista y se desarrollan.
- se plantean suficientes argumentos para apoyar el punto de vista y se desarrollan suficientemente.

13. Plan argumentativo.

Se analiza si se establecen relaciones entre los argumentos, es decir, si hay un plan argumental.

- no hay argumentos.
- los argumentos son un listado.
- algunos de los argumentos se relacionan entre sí.
- los argumentos se organizan en un plan.

Conclusiones.

Se analiza si en el texto se accede a conclusiones derivadas de los argumentos, soportadas en ideas basadas en fuentes y consistentes con la tesis planteada.

- no hay conclusiones ni están sugeridas de manera indirecta.
- se accede a unas conclusiones acordes con el punto de vista y los argumentos, pero solo se enuncian.
- se accede a unas conclusiones acordes con el punto de vista y los argumentos, y se desarrollan de manera parcial.
- se accede a unas conclusiones acordes con el punto de vista y los argumentos, y se desarrollan suficientemente.

2.3.2. Característica de la prueba de grado quinto

Los siguientes aspectos, que corresponden a las características de la evaluación que se aplicará en quinto grado, surgen de los acuerdos alcanzados en las reuniones preparatorias que se celebraron con un grupo de docentes de la Secretaría de Educación del Distrito.

- La temática escogida es el mundo de los animales.
- El género discursivo que se propone es el texto narrativo. Corresponde a la presentación de secuencias de eventos, en los cuales participan unos personajes que realizan acciones relacionadas con unas metas a alcanzar. En un texto narrativo se configuran unos escenarios, se caracterizan los personajes y los eventos se organizan siguiendo un plan narrativo marcado por situaciones de equilibrio y desequilibrio.
- La situación discursiva que se plantea es la publicación de ensayos escritos sobre el tema planteado a realizarse en el periódico AULA URBANA, de la Secretaría de Educación. Esto implica tener en cuenta para la escritura del ensayo un auditorio diverso, con diferentes niveles de conocimientos sobre el tema y con distintas actitudes frente a él.
- Con el fin de crear las condiciones más

favorables para la producción textual por parte de los estudiantes, es importante que antes de la evaluación aborden lecturas sobre el tema "El mundo de los animales", las discutan y presenten experiencias personales y opiniones sobre el mismo. De igual manera, que tengan contacto con narraciones con el propósito de reconocer sus características lingüísticas y discursivas.

- En el momento de la evaluación, el estudiante podrá tener a su alcance material de referencia sobre el tema, diccionarios y todos aquellos recursos que permitan que su escrito se produzca de la manera más adecuada posible.
- En la prueba se propone a los estudiantes la elaboración de un borrador del texto narrativo, para posteriormente, revisar y corregir los aspectos que considere necesarios y escribir el texto definitivo. El desarrollo de este proceso tendrá una duración total de 2 horas.
- El texto narrativo tendrá una extensión máxima de una (1) página.

2.3.3. Característica de la prueba de grado noveno

Los siguientes aspectos, que corresponden a las características de la evaluación que se aplicará en noveno grado, surgen de los acuerdos alcanzados en las reuniones preparatorias que se celebraron con un grupo de docentes de la Secretaría de Educación:

- La temática escogida es la relación que puede establecerse entre medios de comunicación y trastornos psicológicos como la anorexia y la bulimia, que afectan la salud de los adolescentes y que tienen que ver con los imaginarios de belleza y prestigio social que circulan en los medios de comunicación, entre otros factores.
- El género discursivo propuesto es el ensayo argumentativo, esto es, un escrito en el que se toma posición sobre una temática, una opinión o una problemática determinada, se

sustenta dicha posición a través de argumentos y se accede a unas conclusiones. De este modo, el objeto de un ensayo argumentativo es algo susceptible de discusión; o en otras palabras, en el ensayo argumentativo no se está frente al problema de la verdad o la falsedad, sino más bien frente al problema de la verosimilitud².

- La situación discursiva que se plantea es la publicación de ensayos escritos sobre el tema planteado que se realizará en el periódico AULA URBANA, de la Secretaría de Educación. Esto implica tener en cuenta para la escritura del ensayo un auditorio diverso, con diferentes niveles de conocimientos sobre el tema y con distintas actitudes frente a él.
- Para crear las condiciones más favorables para la producción textual por parte de los estudiantes, es importante que antes de la evaluación aborden lecturas sobre el tema, las discutan y planteen posiciones personales. Así mismo, que tengan contacto con ensayos argumentativos con el propósito de reconocer sus características lingüísticas y discursivas.
- En el momento de la evaluación, el estudiante podrá tener a su alcance material de referencia sobre el tema, diccionarios y todos aquellos recursos que permitan que su escrito se produzca de la manera más pertinente posible.
- En la prueba se propone a los estudiantes la elaboración de un borrador del ensayo, para posteriormente, revisar y corregir los aspectos que considere necesarios y escribir el texto definitivo. El desarrollo de este proceso tendrá una duración total de 2 horas.
- El ensayo podrá tener una extensión de una (1) a dos (2) páginas.

2.4. Tipos de preguntas a utilizar

Se utilizarán preguntas abiertas que piden al

² Pérez Abril, Mauricio. Hacia Una Pedagogía del Discurso. Publicado en COMPETENCIAS Y PROYECTO PEDAGÓGICO. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2001.

estudiante la producción de un tipo de texto específico, sobre una temática o problemática particular, que será anunciada con anterioridad a la evaluación. El texto que se pide a los estudiantes producir, está enmarcado en una situación de comunicación (tal como se puede notar en los ejemplos de pregunta en el apartado siguiente). El estudiante tendrá la posibilidad de elaborar un borrador de su texto y una versión definitiva. Por tanto, podrá de revisar aspectos formales y de contenido en su texto. En esta prueba, el estudiante podrá utilizar diccionario y notas que haya preparado sobre la temática del escrito. La extensión para el texto del grado quinto será de una cuartilla y para el grado noveno de dos.

Sobre la Situación de Evaluación

La tradición de la evaluación masiva en Colombia y en Latinoamérica se ha caracterizado por diseñar situaciones de evaluación en las cuales no se explicitan las reglas de la evaluación con anterioridad, ni para los docentes ni para los estudiantes. La propuesta que estamos diseñando busca poner en tensión esa tradición. En este sentido proponemos una evaluación que declare y explicita, con anterioridad al momento de la evaluación y de manera transparente, lo que se espera que los estudiantes estén en condiciones de hacer con la lengua escrita, en la evaluación. Por su parte, el objeto de evaluación fue discutido, definido y ajustado con los docentes de la ciudad, en tensión con el marco de las políticas curriculares y evaluativas del país y en relación con la discusión internacional al respecto.

Otra característica de esta evaluación consiste en entregar a los estudiantes los apoyos e infraestructuras básicas necesarias, antes y durante la evaluación, para que su desempeño en la prueba sea el mejor. Esta idea parte del supuesto que si el estudiante cuenta con una situación que construye y aporta las condiciones necesarias para hacer lo que la evaluación le pide, su desempeño

podrá ser mayor. De este modo, la prueba medirá hasta dónde puede llegar el estudiante, en condiciones adecuadas. Así, nos alejamos de una evaluación basada en la búsqueda del déficit de aprendizaje de los estudiantes. Podemos hablar de una evaluación que construye el éxito y no el fracaso de los sujetos evaluados. Por lo anterior, a los estudiantes y docentes se les informará, por escrito y de manera detallada, cuál será el objeto de evaluación, qué se espera que logre en dicha prueba y cuáles son los criterios y categorías desde las cuales se analizarán los escritos. Este es el sentido de este documento.

Este enfoque de la evaluación puede verse como la construcción de un "contrato evaluativo" explícito entre el evaluador y el evaluado. Dicho contrato queda explícito en este documento, y en otros complementarios, que se entregan a docentes y, a través de ellos a los estudiantes, con anterioridad a la prueba.

La evaluación específicamente consistirá en la escritura de un texto de tipo narrativo, informativo o argumentativo, enmarcado en una actividad sociocultural real. El escrito atenderá a un tema determinado. Para el caso del grado quinto de primaria, el tema será el mundo de los animales. Para el caso de grado noveno, el tema será adolescencia, salud y medios de comunicación. Los temas son el resultado de la consulta a docentes y estudiantes de la ciudad. El estudiante deberá producir un texto con las características que se anuncian en este documento, y dicho texto será evaluado desde la estructura de categorías, subcategorías y condiciones explicadas en el apartado anterior.

En la prueba se utilizará un enunciado que aclare las características básicas del texto que se espera, el tipo de texto, el tema y la extensión del mismo.

Con el fin de garantizar que los estudiantes evaluados, en independencia de su ubicación en una localidad o estrato específico y de su recorrido educativo, cuenten con la información básica sobre el tema que será objeto de

escritura, se entregará a los docentes y estudiantes de la ciudad, con algunas semanas de anticipación, una cartilla con textos referentes a dichos temas. De esta manera, se entregará una cartilla referente al tema de los animales para el grado quinto y otra sobre salud, adolescencia y medios de comunicación, para el grado noveno. Se espera que los estudiantes, junto con los docentes, lean y analicen los textos de esas cartillas con el fin de tener una base de información que proporcione las condiciones para la escritura. Por otra parte, los estudiantes podrán consultar información complementaria sobre el tema en otras fuentes.

Es importante aclarar que los textos se aportan como una base de información de apoyo para la escritura del texto, pero que el escrito que se pedirá producir será una creación propia del estudiante. De este modo, el alumno podrá usar la información de la cartilla u otra información que considere pertinente. También es importante resaltar que la prueba no evaluará la comprensión de los textos de las cartillas, pues se trata de una prueba de producción textual y no de comprensión lectora. El sentido de los textos de las cartillas es únicamente garantizar que los estudiantes lleguen a la evaluación con suficiente información sobre el tema sobre el cual se les pedirá escribir.

De otro lado, el día de la evaluación el estudiante podrá preparar un borrador del texto, antes de escribir la versión definitiva. Este elemento es nuevo en la evaluación de la producción escrita en Latinoamérica y se ajusta a la idea de la escritura como proceso y no como producto. Es claro que la escritura implica sucesivas reescrituras que la evaluación masiva no puede abordar, mientras en el trabajo de aula si es posible, incluso imprescindible. Pero consideramos que en la evaluación masiva, si el estudiante puede al menos reescribir dos veces su texto estará, en tanto escritor, en mejores condiciones que si se le pide una única escritura. Si a esto se agrega el contar con información su-

ficiente sobre el tema objeto del escrito, tendremos en realidad condiciones favorables para el éxito en la escritura, el éxito en la evaluación.

Dado que la reescritura implica utilizar herramientas (preparar un borrador, tachar, corregir, usar diccionarios, manuales de gramática, etcétera), en esta evaluación los estudiantes podrán hacer uso de ellas, pues la escritura, en tanto proceso, supone el uso de esos apoyos. Al fin y al cabo, lo que interesa en esta evaluación no es el dominio memorístico de reglas ortográficas o gramaticales sino la posibilidad de producir una unidad de significado y de sentido: un todo coherente que cumpla con condiciones textuales y discursivas pertinentes y que se sitúe en una práctica social concreta.

Como puede notarse, la lógica que está detrás de este enfoque se refiere más a la posibilidad de producir enunciados propios ordenados en una estructura y cumpliendo una función discursiva, que indagar por el dominio de reglas. Por supuesto que el dominio de reglas será objeto de esta evaluación, pero no será el objeto privilegiado, pues se trata de una evaluación de la producción escrita en el sentido global del término y no de una evaluación de la prescripción lingüística. En otras palabras, consideramos que el dominio de las regularidades de la lengua, de sus reglas de funcionamiento, serán soportes de la producción del escrito y serán evaluadas como tales, pues no son el fin último, ni de la enseñanza de la lengua, ni de la escritura ni de la evaluación.

2.5. Ejemplos de preguntas

Ejemplo de enunciado para grado quinto:

El colegio está pensando en realizar una revista sobre la vida en otros planetas, con este fin ha organizado un concurso para seleccionar los textos que harán parte de ella. Con base en la lámina que acabas de recibir y la información de los textos que leíste, escribe un relato de ficción en el que imagines la vida en otro u otros planetas.

Ejemplo de enunciado para grado noveno:

La alcaldía de Bogotá está preparando la publicación de una revista para estudiantes de la ciudad. El primer número de dicha revista se ocupará del tema de los deportes. Teniendo en cuenta la información de los textos que leíste sobre el tema, escribe un breve ensayo en el que plantees tu punto de vista sobre la existencia de las barras bravas en los estadios.

Tiempo estimado para la resolución de la prueba

El estudiante, tanto para la prueba de grado quinto, como para la de noveno, contará con dos horas para responder la prueba.

Referencias

- Adam, Jean Michel. *Les Textes, Types et Prototypes*. (quinta edición) Paris. Nathan. 2001.
- Adam, Jean Michel. *Linguistique Textuelle*. Paris. Nathan. 1999.
- Aiken, L. 1996. *Rating scales and checklist*. John Wiley and Sons, inc. New York.
- Bajtín, Mijail. *Estética de la Creación Verbal*. México. Siglo XXI: 1998. Capítulo 5 (El Problema de los Géneros Discursivos).
- Barthes, Roland. *Téorie du Texte, dictionnaire des Genres et Notions Littéraires*. Publicado en la Enciclopedia Universalis. Ediciones A. Michel. Paris. 1997.
- Borg, I. y Groenen, P. 1997. *Modern multidimensional scaling*. Springer. New York.
- Haladyna, T. 1994. *Developing and validating multiple choice items*. Lawrence Erlbaum associates, publishers. New Jersey.
- Bronckart, Jean Paul. *Action, discours et rationalisation*. Publicado en *Outils sémiotiques et développement*. Paris. Peter Lang. 1996.
- Bronckart, Jean Paul. *Activité Langagiere, Textes et Discours*. Niestle. Paris. 1996.
- Bustamante Guillermo; Pérez Abril Mauricio. *Evaluación Escolar, Resultados o Procesos*. Bogotá. Magisterio. 1997.
- Camps, Ana; Milian, Martha. *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens.. 2000.
- Camps, Anna. *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir*. Barcelona. Graó. 2003.
- Cassany, Daniel. *Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita*. Publicado en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63
- Ciáspucio, Guiomar Elena. *Tipos Textuales*. Buenos Aires. Ediciones Universidad de Buenos Aires. 1994.
- Dolz, Joaquim. *Las Actividades Metaverbales en la Enseñanza de los Géneros escritos y Orales*. Publicado en Camps, Ana; Milian, Martha. *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens.. 2000.
- Lerner, Delia. *Leer y Escribir en la Escuela: lo Real, lo Posible y lo Necesario*. México. Fondo de Cultura Económica. 2002.
- Linacre, J. 1989. *Many - facet Rasch measurement*. MESA press. Chicago.
- Millian Martha. *Pensar lo Dicho*. Barcelona. Grao. 2003.
- Nussbaum, Lucy. *Pensar lo Dicho*. Barcelona. Milenio. 2002.
- Olson, David. *Cultura Escrita y Oralidad*. 1995. Barcelona. Gedisa.
- Pérez, Mauricio. *Leer Escribir, Participar: un Reto para la Escuela, una Condición de la Política*. Revista Lenguaje No. 32. Universidad del Valle. 2004.
- Rastier, François. *Sens et Textualité*. Paris. Hachete. 1990.
- Rigolot F. *La renaissance du texte*. Publicado

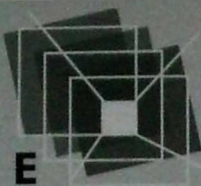
en la Revista Poétique. No 50, Paris, Seuil. 1982.

Rincón, Gloria; De la Rosa, Adriana; Rodríguez, Gloria; Choís, Pilar; Niño, María. Entre Textos: la Comprensión de Textos Escritos en la Educación Primaria. Cali. Universidad del Valle. 2003.

Universidad Externado de Colombia. La Didáctica de las Disciplinas en la Educación Básica . Bogotá. 1997.

80. Madrid: 1990. ISSN: 0214-7033. Versión digital: <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/>.

Van Dijk, Teun. El discurso como estructura y Proceso. Barcelona. Gedisa. 2000. (capítulo 1 El estudio del discurso).



SERIE
Cuadernos de Evaluación

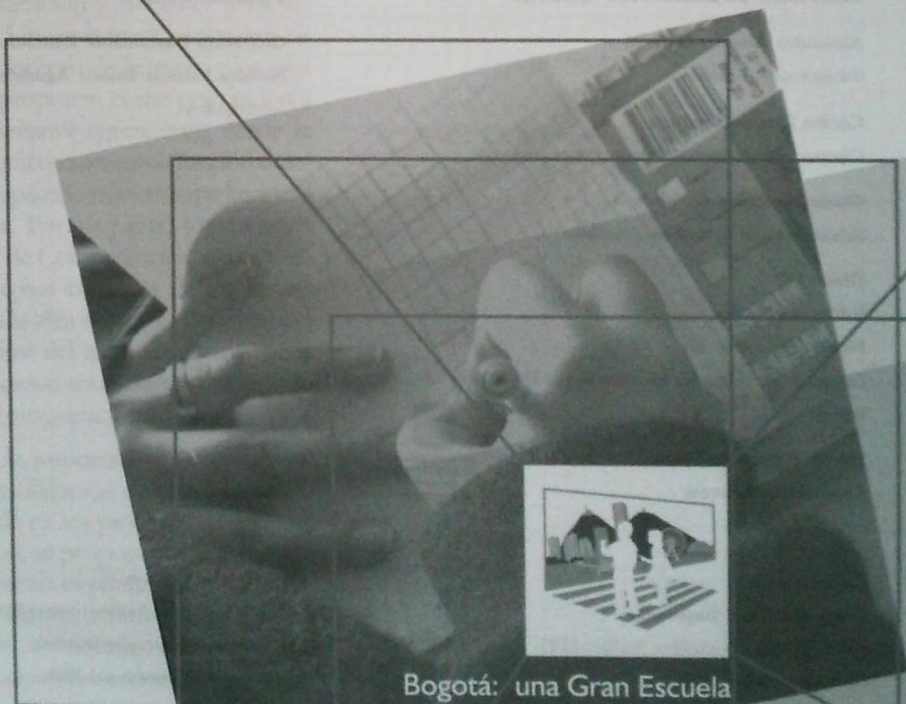


ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Pruebas Comprender de Lenguaje

Evaluación de la Comprensión de Lenguaje
Grados 5° y 9°

Guía de orientación para maestros



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá in indiferencia



Luis Eduardo Garzón
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

Abel Rodríguez Céspedes
SECRETARIO DE EDUCACION DEL DISTRITO

Catalina Velasco Campuzano
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Ángel Pérez Martínez
Subsecretario Administrativo

Hernán Suárez
Secretario Privado

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento

◆ Equipos de Trabajo

Secretaría de Educación Distrital

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento

Gloria Mercedes Carrasco R.
Subdirectora de Evaluación y Análisis

Diana Gil

Edilberto Novoa

Henry Figueredo O.

Equipo de profesionales Subdirección de Evaluación y Análisis

Henry Figueredo Olarte
Coordinación Editorial



Fundacultura

Guillermo Bustamante Zamudio
Nohora Patricia Duarte Agudelo
Investigadores

Cargraphics S.A.

Diagramación e Impresión

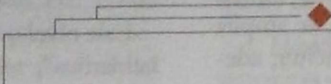
Fotos carátula y portadillas: Archivo SED

Derechos Reservados.

Distribución Gratuita.

Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital.

Bogotá, D.C. agosto del 2005



Introducción

A partir de la *Renovación Curricular de 1984*, en la legislación colombiana comienza a tomar fuerza el proceso de significación como objeto de enseñanza en el área del lenguaje o de la Lengua Castellana. En la Renovación, se opta por el enfoque semántico comunicativo, el cual se sustenta en los postulados que Luis Ángel Baena hace sobre los conceptos de significación, comunicación y niveles de producción de sentido. Los Lineamientos Curriculares de 1998 sustentan el concepto de lenguaje y los ejes curriculares que se proponen como orientadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la construcción de la significación, como función esencial del lenguaje, adoptando nuevamente las ideas centrales de Baena. Por su parte, los actuales Estándares Básicos de Competencias, asumen algunos de los conceptos centrales de los Lineamientos, entre ellos la idea de que la significación es la función principal del lenguaje y propone la reflexión sobre los actos comunicativos como parte de una ética de la comunicación.

Conscientes de la importancia de continuar aportando a la consolidación de una enseñanza del lenguaje apoyada en los procesos de producción de significación, se propone una evaluación en lenguaje cuyo interés es profundizar en la manera como los estudiantes utilizan las posibilidades de significación que brinda la lengua, según propósitos y contextos socioculturales definidos.

Los conceptos y desarrollos que se presentan a continuación, se constituyen en las categorías centrales que se han tenido en cuenta para la definición y construcción del instrumento de evaluación, así como para los análisis que se deriven de la aplicación del mismo.

1. lineamientos teóricos que sustentan la prueba

Luis Ángel Baena plantea como función esencial del lenguaje la significación, entendida como el proceso de transformación de la experiencia humana en sentido por la intervención del lenguaje. Desde esta perspectiva, se amplía la noción de "acto de habla" para incluir, además de la comunicación, la producción de conocimiento sobre el mundo y la producción-disfrute de objetos estéticos. Se trata de una perspectiva que considera la utilización que el hombre hace del lenguaje, para entender sus consecuencias en el proceso de constitución de lo humano. En este contexto, una lengua está conformada por todo lo que sus usuarios pueden significar en ella, mediante un proceso que se cumple por niveles jerárquicos. De esta forma, si la función esencial del lenguaje es significar, los actos que integran la utilización del lenguaje en funciones específicas serían los "actos de significación".

1.1 Niveles de producción del sentido

Según Baena, comúnmente se distinguen dos niveles en el sentido de un enunciado: "contenido proposicional" y "sentido comunicativo"; "contenido semántico" y "contenido pragmático"; "fuerza ilocucionaria" de un enunciado y "contenido proposicional" del acto; "sentido semántico" y "sentido adicional", dado por la enunciación de cierta persona en cierto contexto, etc. En cambio, si la producción de sentido se considera en relación con la utilización del lenguaje con finalidad humana, no solo como instancia de uso, sino como el nivel superior del proceso de la significación, resultarían no dos, sino tres niveles. Veámoslo a propósito de un ejemplo:

1. Ahí llega Pedro.
2. Pedro llegó a las 9.
3. Pedro llega a las 9 (generalmente).

4. Pedro llega esta noche a las 9.
5. ¿Pedro? Llegará a las 9 (Llegaría a las 9).
6. Pedro, ¡llegue a las 9!

A. Nivel representacional

Este nivel que se refiere a "las cosas de las que hablamos", relaciona la práctica empírica y la capacidad que tiene el lenguaje de representar la experiencia humana de la realidad. Aquí, las frases 1-6 son idénticas; su contenido representacional sería la "llegada de Pedro a las 9": un agente que realiza una acción en una circunstancia temporal específica. El contenido representacional de las frases 1-6 se piensa y significa como un estado de cosas específico según el conocimiento que el sujeto de la significación tiene del objeto del acto, basado en la certeza fundamentada en la constatación, en la generalización, en la posibilidad, en la probabilidad, etc.

B. Nivel lógico

Este nivel se refiere a "la manera como juzgamos las cosas de las que hablamos". Aquí se incorporan las operaciones intelectuales necesarias en la producción del sentido; el pensamiento lógico actúa sobre el contenido representacional para adecuarlo a la experiencia que el sujeto tiene de la realidad y al propósito comunicativo del acto. Hay una relación entre la práctica teórica y el poder que tiene el lenguaje de significar el pensamiento humano visto como aplicación de categorías intelectuales al dato empírico.

En este nivel no da lo mismo pensar y significar la "llegada de Pedro a las 9" como un estado de cosas

- Real, constatado inmediatamente [frase 1];
- Real, constatado históricamente [frase 2];
- Real, producto de una generalización empírica [frase 3];
- Predecible, aplicando un conocimiento [frase 4];

- Probable (llegaría) o posible (llegará), aplicando un conocimiento [frase 5];
- Realizable, como acción futura del auditor [frase 6].

La condición de realidad, predictibilidad, probabilidad-posibilidad, realizabilidad, etc., como contenido correspondiente a un estado de cosas específico, tiene que ver con el nivel del sentido que se produce por la participación del pensamiento lógico en el proceso.

C. Nivel socio-cultural

En este nivel cualquiera de las frases anteriores puede tomar un valor de advertencia, de disculpa, de información, etc., dependiendo del contexto donde el acto se realiza. Este nivel, que se refiere a: a) Las cosas de las que hablamos, b) transformadas por las maneras como las juzgamos, c) a la luz de las razones que tenemos para decirlas, en función del contexto. Se trata de la utilización de la lengua, pero como instrumento de la significación, lo cual relaciona íntimamente el "contenido" con las relaciones que la utilización de la lengua establece entre interlocutores. Por eso puede afirmarse que toda unidad semántica es una unidad cultural.

Vemos, entonces, que la experiencia humana de la realidad es transformada en sentido; no se trata de "aspectos" del sentido. En esta dirección, se hace necesario separar la "finalidad del acto de habla" (del cual sólo daría cuenta el hablante), y los "propósitos del acto de lengua" (que se significaría con los recursos formales de la lengua).

1.2 Actos de significación

Con base en los elementos dados, se producirían los siguientes actos de significación:

a. *Aseveración*. El pensamiento marca la representación conceptual como correspondiente a un estado de cosas real, en tanto es producto de una constatación inmediata e histórica, o de una generalización empírica o teórica.

b. *Predicción*. El pensamiento marca la representación conceptual como correspondiente a un estado de cosas predecible, en tanto el conocimiento de las condiciones de cumplimiento del objeto del acto (con base en el funcionamiento regular del mundo o en cualquier otra forma de conocimiento) permiten afirmarlo.

c. *Hipótesis*. El pensamiento marca la representación conceptual como correspondiente a un estado de cosas probable-posible, en tanto hay un conocimiento genérico de las condiciones de probabilidad o posibilidad de algo.

Pensar estas tres clases de actos como categorías independientes permite, además, establecer un nexo entre los actos de significación propios del discurso cotidiano y los actos propios del discurso científico: el discurso científico no surge de sí mismo; quizá sea más fructífero pensarlo como resultado de un proceso de especialización formal y semántica de actos de significación ya presentes en la utilización de la lengua en la interacción cotidiana (igual para el discurso literario). En el lenguaje no hay invención o descubrimiento por fuera del desarrollo del instrumento al servicio del hombre.

d. *Requisición*. La expresión: "Pedro, ¡llegue a las 9!", es una utilización real de la lengua para realizar un acto de significación en el que la llegada del auditor a cierta hora es el objeto empírico del acto requisitivo, es el contenido representacional, como objeto empírico del acto (constituye "las cosas de las que hablamos"). Luego, este contenido es analizado por el pensamiento en relación con la experiencia que de la realidad tiene el sujeto de la significación y la marca como la que corresponde, no a un estado de cosas real, predecible, probable, posible, etc., sino realizable. La condición de "realizabilidad" del objeto del acto requisitivo es su condición lógica: una requisición (orden, solicitud, etc.) no puede tener como su objeto ninguna otra cosa que un estado de cosas realizable, es decir, al alcance de la acción del otro. Y, por último, en relación con el contexto y la

situación de comunicación, la requisición puede ser usada (o interpretada) como una orden, una solicitud, etc.

e. *Compromiso*. No es lo mismo decir de un sujeto que va a besar a otro, a que el sujeto mismo de la significación exprese su intención de besar a ese otro. El objeto de un acto compromisivo es, siempre, un estado de cosas marcado por el pensamiento como realizable por la acción del sujeto de la significación. Ningún contenido representacional es, en sí mismo, ni real, ni predecible, ni probable-posible, ni realizable. Lo es en relación con la experiencia humana de la realidad, más allá de lo que es constatable o producible en una generalización de la experiencia empírica o teórica. La experiencia humana de la realidad, por la utilización del lenguaje como instrumento de la significación, también tiene que ver con otros estados de cosas (predecible, probable o posible, realizable, íntimo evidenciable, instituíble, etc.).

f. *Declaración*. Desde el punto de vista lógico, no da lo mismo «X abrió la discusión» que «Se abre la discusión», dicho por X. En el primer caso se tiene una proposición constituida por los sub-actos de referencia y de predicación: hablamos de X y decimos de él que abrió la discusión. Aquí, contenido proposicional corresponde a un estado de cosas real, como objeto de la aserción. Pero en el caso de la declaración, el estado de cosas objeto del acto es un estado de cosas instituíble, en condiciones que están determinadas socio-culturalmente, en y por el empleo de la palabra: el acto crea su objeto instituyéndolo. Hay una implicación pragmática: para declarar la guerra, hacer marido y mujer a una pareja, nombrar en un cargo a alguien, etc., el emisor debe ser alguien investido institucionalmente de algún tipo de poder.

g. *Decisión*. no da lo mismo «Pedro es culpable», dicho por el juez en una reunión de colegas posterior a la sentencia, que «¡Culpable!» dicho a Pedro delante de una audiencia al proferir la sentencia. De manera que el contenido propo-

sicional del acto, el objeto del acto, en el caso de una “sentencia” es un estado de cosas problemático que tiene que ser resuelto por alguien que institucionalmente está investido de un poder y dispone de un saber que le permite resolver la situación. Esta clase de actos de utilización de la lengua comparte con las “declaraciones” todos aquellos rasgos que la caracterizan como una clase específica, pero además, comparte algunos con la clase formada por los actos “representativos”: una sentencia proferida por un juez o un árbitro puede ser evaluada en cuanto a su adecuación a la realidad, y además, en cuanto a la legalidad del poder ejercido por el sujeto que la dicta, la institucionalidad del poder ejercido.

h. *Expresión afectiva*. Es el sentimiento del sujeto en relación con (o causado por) algún estado o condición del auditor. La identidad entre el acto de significación y el estado de cosas objeto del acto (ese mismo sentimiento) pueden confundirse en el análisis. El objeto del acto de significación de carácter expresivo es un estado de cosas íntimo que se hace evidente en y por la realización del acto.

Es importante señalar:

- La lengua dispone de los recursos necesarios y suficientes para realizar todo tipo de actos de significación (no es el contexto el que los brinda).
- No tomar en cuenta el objeto del acto como factor de categorización, además de una interpretación equivocada de lo que se ha llamado contenido proposicional, tiene consecuencias más graves que la que se manifiesta en la falta de una diferenciación clara de las categorías de actos.
- Para el sujeto que lleva a cabo el acto, hay una implicación pragmática, generada por la realización del acto y referida a algún aspecto de lo humano comprometido por el acto mismo: el saber cierto (para la ase-

veración y la predicción), la creencia sincera (para la hipótesis), el deseo sincero de ver realizado algo (para la requisición y el compromiso).

1.3. Semántica y pragmática

En el análisis del lenguaje es tradicional decir que la Sintaxis analiza las relaciones entre los signos que conforman el código mientras que la Semántica analiza la relación entre los signos y sus referentes (con lo cual debe definir el sentido de una oración en términos de sus condiciones de verdad). Por su parte, la Pragmática analiza la relación entre el código y los usuarios, y entre los usuarios mismos.

El análisis de la utilización de una lengua como instancia de su uso identifica un aspecto de la significación que no le pertenecería a la oración en sí misma. Para que no parezca que la oración no existe más que como producto de una abstracción que elimina en el enunciado todo lo que en él está, formal y semánticamente, como producto de la utilización de la lengua en alguna función, con alguna finalidad humana; para no quedarnos con el esqueleto lógico del enunciado, es pertinente pensar la significación como un proceso en el que se distinguen los niveles:

- De producción del contenido representacional;

- De integración de las operaciones intelectuales (contenidos de verdad, lógico y relativo a la experiencia humana de la realidad: real, realizable, predecible, etc.);
- De significación (finalidad, implicación pragmática, etc.).

Así, los actos de significación se definen en relación con:

- a) El sujeto que lo realiza: propósito e implicación del acto que significa en reacción con él. Aquí se separan el propósito del acto y las finalidades contextuales del mismo; lo cual es una manera de aclarar cómo las diferentes categorías de actos se relacionan con los recursos retóricos que la lengua ofrece para su realización, en tanto que las variadas finalidades comunicativas se determinan contextualmente.
- b) El objeto sobre el cual se cumple, destacando el proceso de elaboración semántica de ese objeto. Aquí se restaura la relación necesaria entre la acción y su objeto, en la utilización de la lengua: cada acto de significación sólo puede versar sobre el estado de cosas que le es propio.
- c) Las finalidades contextuales de los actos. En el peso del contexto en la constitución del sentido de los actos, pues si las categorías de éstos se establecen en relación con la lengua, su relación frente a la finalidad se define contextualmente.

**ACTOS DE SIGNIFICACIÓN
(ENUNCIADOS POSIBLES EN LA LENGUA)**

	ASEVERACIÓN	PREDICCIÓN	HIPÓTESIS	REQUISICIÓN	COMPROMISO	DECLARACIÓN	DECISIÓN	EXPRESIÓN AFECTIVA
ENUNCIADO	Eso es	Eso será	Eso sería	¡Haz!	Yo haré	Eso comienza a ser	Tú eres	Yo siento
ESTADO DE COSAS	Real	Predecible	Probable	Realizable		Instituible	Decidible	Íntimo evidenciable
ÓRDENES DE REALIDAD	Mundo Objetivo			Mundo Social				Mundo Subjetivo
MECANISMOS DE RECONOCIMIENTO	Generalización Constatación	Selección de información	Proyección del conocimiento	Interpretación del sentido de la relación social		Ejercicio de poder	Ejercicio de poder y Razón	Interpretación del sentido del sujeto
REFERENCIA	Funcionamiento ± pasado del MO	Funcionamiento ~ pasado del MO	Funcionamiento ± pasado del MO	Comportamiento ~ pasado del auditor	Comportamiento ~ pasado del hablante	Funcionamiento instituciones humanas	Situación conflicto	Necesidad afectiva
HABLANTE EN POSICIÓN DE QUIEN	Sabe		Cree	Ordena	Desea realizar	Está investido para hacer	Sabe y está investido para hacer	Siente
HABLANTE BUSCA	Hacer saber			Hacer hacer	Hacer saber	Hacer ser		Hacer saber
IMPLICACIÓN PRAGMÁTICA (se exige del hablante)	Certeza		Razón	Adecuación, anticipación y sinceridad		Oportunidad y legitimidad	Oportunidad, certeza y legitimidad	Sinceridad
JUICIO (Del enunciado se dice)	Verdadero/ Falso	Veraz/ No veraz	Verosímil/ Inverosímil	±Pertinente ±Realizable ±Sincero		±Oportuno ±Legítimo	±Oportuno ±Fundado ±Legítimo	Sincero/ No sincero
ACTOS DE HABLA	prometer, instituir, mentir, amenazar, bromear, disuadir, juzgar, comprometer, predecir, acordar, poetizar, seducir, ironizar, advertir, decidir, aconsejar, criticar, exigir, anunciar...							

2. Especificaciones de prueba

2.1. Propósito de la evaluación

La prueba para evaluar a los estudiantes que cursan el noveno grado de educación básica, tiene por propósito indagar por los procesos de significación desde la perspectiva que incorpora la dimensión de interacción entre interlocutores apoyados en el lenguaje.

2.2. Aspectos que se evalúan

De manera global, los ítems que componen la prueba indagan por los aspectos que intervienen en la configuración de los actos de significación, tal y como se esquematiza en el cuadro de la página anterior. En particular, la prueba evalúa la comprensión de los estudiantes sobre:

- Los actos de significación que se dan en situaciones de comunicación específicas.

- La diferencia entre los propósitos y las finalidades de los actos de significación, en situaciones de comunicación específicas.
- Las implicaciones pragmáticas de los actos de lengua y de habla en una situación comunicativa particular.
- Las posiciones asignadas y asumidas por los interlocutores en una situación comunicativa específica.

2.3 Características de la prueba

La prueba indagará por los actos de significación que construyen los estudiantes, a partir de la interpretación de una narrativa icónico-verbal sobre la cual se plantean preguntas en relación con las posibilidades que brinda la lengua para ubicar los hablantes, el enunciado y el referente, con respecto a las situaciones que pueden darse en una interacción social. Para

ello, se plantean 36 preguntas de selección múltiple con única respuesta, referidas a cada uno de los cuadros que conforman dicha narrativa.

2.3.1 Ejemplos de preguntas

PERFECTO, NO TEMUEVAS,
AHORA... MM...MM...

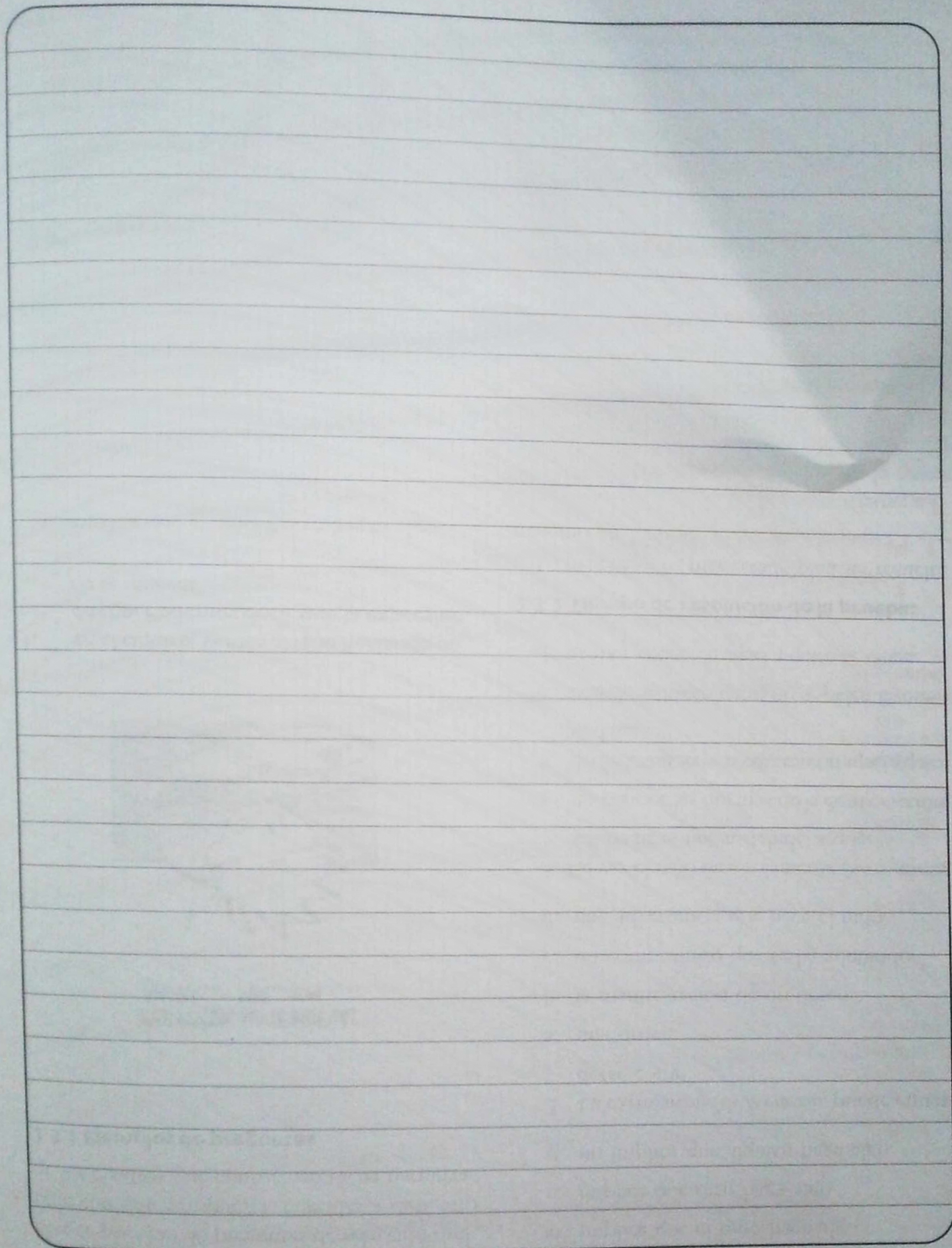


1. en el cuadro, vemos al niño haciendo un dibujo. Podemos decir que la expresión *no te muevas*:
- implica que el niño y otro hagan algo.

- implica que el niño haga algo.
 - implica que otro haga algo.
 - no implica que alguien haga algo.
2. La expresión: *No te muevas*, puede entenderse como:
- una orden.
 - la manifestación de un deseo.
 - un compromiso que se ha adquirido.
 - una advertencia que hace el niño.
3. Tal vez el niño dice solamente *No te muevas*, sin pedir el favor, debido a que:
- no conoce las normas de la conversación.
 - no tiene suficiente confianza con aquel a quien se dirige.
 - cuando se hacen tareas no se piden favores.
 - es muy amigo de aquel a quien se dirige.

2.3.2 Tiempo de resolución de la prueba:

La prueba se ha proyectado para ser resuelta máximo en 1 hora.



Las pruebas distritales **COMPRENDER** hacen parte del Sistema Distrital de Evaluación de la Educación, el cual abarca tres ámbitos:

- Evaluación de los niveles de comprensión y aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluación de las prácticas profesionales de los docentes y directivos docentes.
- Evaluación de la gestión en las instituciones educativas.

¿Qué resultados se esperan obtener de estas pruebas?

- Ofrecer información cuantitativa y cualitativa sobre los niveles de comprensión y aprendizaje alcanzados por los estudiantes de 5° y 9° en cada una de las áreas.
- Conocimiento del capital cultural de los estudiantes para una mejor comprensión de los resultados de la evaluación.
- Análisis de las tendencias de los niveles de comprensión de los estudiantes evaluados, por ciudad y sus localidades.
- Producir información que permita hacer análisis comparados entre la prueba distrital y la prueba nacional SABER.
- Fomentar investigaciones en los docentes y en la comunidad académica, con el fin de profundizar en la comprensión de los resultados de estas pruebas.

Bogotá una Gran Escuela



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación